EL ESPAÑOL ACADÉMICO COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ENSEÑAR A ESCRIBIR EN ESPAÑOL ACADÉMICO

LAURA RAMÍREZ SAINZ
Universidad de Siegen

RESUMEN

En esta comunicación analizaremos la presencia de la escritura en la enseñanza del Español académico en el ámbito universitario alemán y propondremos dos asignaturas al efecto, cuya concepción desarrollaremos aquí.

1. Introducción

En el ámbito universitario alemán se percibe últimamente un aumento de consideración de la destreza de la escritura. Si atendemos a la oferta de asignaturas de producción escrita en los departamentos de hispánicas de las universidades alemanas[1], vemos que el 25,6 % de los departamentos no cuentan con ninguna oferta, el 27, 9 % solo una asignatura

[1] <http://www.uni-stuttgart.de/lingrom/stein/romanist.html>. Datos tomados de la oferta docente del semestre de invierno 09/10.

bien combinada con la enseñanza de otra destreza (lectura), bien como preparación al examen final de carrera, asignatura o bien como asignatura sin relevancia curricular (sin reconocimiento de créditos). El 46, 5 % de universidades sí atiende a la escritura, siendo la intensidad de la oferta variable.

La presencia algo menor de la producción escrita se debe, en parte, a la necesidad de establecer prioridades en la enseñanza del español por imperativos docentes y por disposición de recursos. Otros factores que impiden una mayor presencia de la producción escrita se deben a aspectos que no cuestionan la utilidad de la asignatura, pero que sí la hacen especialmente exigente en materia docente. La asignatura requiere una dedicación docente muy intensa fuera y dentro del aula, atención al alumno, supervisión, corrección, evaluación, reflexión, tratamiento de fuentes adicionales, profundización... Además de ello, este proceso requiere de alumno y profesor una inversión importante de tiempo y esfuerzo en cuestiones como elección de temas, desarrollo de estructura, búsqueda de contenido, aplicación de reglas gramaticales, elaboración de estilo...

Dentro de este marco y como consecuencia de un proyecto que realizamos en la Universidad de Tubinga que tenía como objetivo la introducción de dos asignaturas de *Producción escrita,* en primer y segundo ciclo, así como dos asignaturas de *Taller de escritura*, igualmente, en primer y segundo ciclo, quisiera presentar una propuesta metodológica, con su correspondiente tipología de evaluación, para la inserción de asignaturas de producción escrita en Español académico en un diseño curricular.

El proyecto surgió de una propuesta realizada por la *Fachschaft*, organismo representante del alumnado en la universidad. Ante la nueva concesión de fondos y la consecuente creación de nuevas plazas docentes, los alumnos redactaron un informe en el que se presentaban las que ellos consideraban carencias en su formación. Así es como los alumnos pidieron la creación de asignaturas de producción escrita. Esta inquietud no solamente se

percibía en la Universidad de Tubinga, sino también en la Universidad de Siegen, institución que tiene previsto introducir este tipo de asignatura.

A continuación pasaré a presentar dos propuestas de modelos de enseñanza de Español académico que por su concepción, metodología y secuenciación han gozado de éxito. En ambas el perfil del alumno es el mismo: el universitario alemán posee una lengua materna tipológicamente cercana al español y una elevada experiencia previa con la escritura en general, por ejemplo en literacidad electrónica (uso de fuentes en la red), y un uso habitual de la escritura como herramienta epistémica (utilización del escribir para aprender o presentar lo aprendido) (cf. Cassany 2005: 51).

En ambas propuestas se combina el trabajo individual, en grupo y de forma colectiva y cooperativa[2] y su duración sería de 30 horas lectivas. Las diferencias entre ellas radican en su concepción (contenidos, metodología, secuenciación y evaluación). Así como en la *Producción escrita* se parte de cero y se evoluciona hacia el producto escrito en Español académico, en el *Taller* el recorrido es a la inversa: se trabaja a partir del texto redactado en Español académico por el alumno.

2. La Producción escrita como asignatura

Contenido: En ella, por una parte, se familiariza al alumno con las características del código escrito en general, como por ejemplo la adecuación, la coherencia (estructura informativa general), la cohesión (interrelación de distintas unidades), la corrección gramatical (enfoque gramatical), la

[2] Respecto al filtro afectivo (factores motivacionales y afectivos), los factores motivacionales (integración e instrumento), están presentes en el alumnado universitario. Respecto a los afectivos (confianza en uno mismo, angustia, empatía y actitud) cabe señalar que, salvo la angustia, todos ellos se deben potenciar: el alumno debe tener confianza en sí mismo y no tener miedo al error, puede mejorar su aprendizaje si es capaz de ser empático, y se beneficiará más de las actividades en el aula si su actitud es positiva.

disposición en el espacio (presentación del escrito) (cf. Cassany, 1997a: 48)[3]; por otra parte, se acercan al alumno los estilos narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo, todos ellos necesarios en la elaboración de un texto académico. Tras una explicación de las características de cada uno, se identifican los rasgos de cada estilo en textos concretos, con la finalidad de generar una conciencia de recursos tipificada[4] (enfoque comunicativo). Posteriormente, el alumno podrá aplicar conscientemente estos rasgos a sus propias producciones textuales. Para su desarrollo se pueden variar los enfoques deductivo e inductivo, se pueden utilizar ejemplos, cuadros, imágenes…

Metodología y secuenciación: La *Producción escrita* se concibe de una forma práctica, combinando enfoques didácticos y variedad de técnicas. Cada clase está dividida en dos partes: la primera dedicada al género discursivo, la segunda a otras cuestiones de interés. Para cada estilo es conveniente planificar 3 sesiones: en la primera sesión se explica el estilo tratado. A partir de aquí y fuera del aula el alumno debe analizar los rasgos propios de cada estilo presentes en un texto. En la primera parte de la segunda sesión se corrige la actividad realizada en casa y se contrastan con el alumno los rasgos del texto analizado, dedicando a ello el tiempo necesario. Para impulsar el proceso de redacción debemos potenciar la autonomía del alumno, indicándole las fuentes y materiales de apoyo que puede consultar para mejorar la estrategia de comunicación (cf. Cassany, 2005: 84, 8º consejo)[5], entre ellos, libros de estilo, gramáticas, diccionarios (bilingüe, monolingüe, panhispánico, sincrónico, diacrónico, de sinónimos, técnicos),

[3] Se propone una combinación de los enfoques didácticos para la adquisición de la escritura, pues se considera que estos son complementarios. Sobre enfoques cf. Cassany, 2005: 55-56.

[4] Debido a la importancia de la lectura para la adquisición del código (Cassany, 1997a: 58) es recomendable trabajar siempre previamente textos en los que se refleje el estilo que queremos desarrollar. Además, "las convenciones facilitan notablemente el trabajo del escritor, porque lo orientan en el momento de elaborar el contenido" (Cassany, 2007: 76).

[5] Cassany elabora un decálogo de consejos para la escritura, de los cuales citaremos aquí algunos (Cassany, 2005: 84).

ortografías... Fuera del aula el alumno debe escribir un texto en el estilo aprendido aplicando sus rasgos característicos[6]. En estos textos se evalúan gramática, estructura, estilo y ortografía y han de entregarse de forma que para la siguiente sesión ya hayan podido ser corregidos y evaluados. Así, en la tercera sesión –es necesario que el alumno verifique la corrección en un plazo de tiempo inmediato (cf. ibid., 2005: 84, 2º consejo)– se analizan los textos escritos por el alumno en el pleno de la clase, igualmente dedicándole a ello tiempo suficiente (cf. ibid., 2005: 84, 7º consejo).

El análisis del texto narrativo podría iniciarse con un fragmento de una obra literaria (Fig. 1), como producción propia presentamos un texto de un alumno en el que narra un pasaje de una obra literaria (Fig. 9), presentado en un *Taller* y, de esta forma, demostramos la utilidad de la combinación de ambas asignaturas. Para trabajar la descripción presentamos la definición descriptiva[7]; tras explicarla (Fig. 2), el alumno definirá algunos vocablos y decidirá la validez de algunas definiciones. En la exposición presentamos un ejercicio con el que se varía la técnica, se profundiza en la estructura y en los elementos expositivos (Fig. 3); para la producción propia del texto expositivo podemos facilitar información al alumno (Fig. 4). El estilo argumentativo se puede analizar según las orientaciones de Sánchez Lobato (Fig. 5)[8], y como modelo podría servir una imagen (Fig. 6).

[6] Cassany (2005: 58) presenta un cuadro de recomendaciones en el proceso compositivo que pueden servir de guión al alumno. Entre ellas estarían: escribir párrafos monotemáticos, situar la idea de cada párrafo al principio, utilizar recursos gráficos y marcadores discursivos, simular la reacción del lector para adelantarse a él, escuchar la opinión de un compañero.

[7] Para un análisis descriptivo se puede utilizar el cuadro propuesto por Cassany (2005: 66), aplicable al español académico; con ayuda de este, se puede analizar si los adjetivos utilizados describen cualidades adecuadas, si se solapan, si son incongruentes entre sí o si aportan matices originales. El autor también da pautas para un análisis sintáctico de los adjetivos.

[8] Además de ver las recomendaciones de Bruck/Obligado (2005: 138) sobre elementos propios de la escritura académica (coherencia, progresión, precisión, conectores, neutralidad y distancia, terminología específica, referencias bibliográficas por referencia o por reformulación, etc.) y elementos que deberían evitarse (coloquialismo, subjetividad, paráfrasis de fuentes sin señalarlas como citas).

La segunda parte se puede dedicar a ejercicios sobre la materia adicional tratada. Entre las otras cuestiones de interés, planteadas de forma teórica y práctica, se encuentran los marcadores[9], la ortografía, la puntuación, el estilo[10], la estructura (párrafos)[11], la precisión[12], falacias (Fig. 7).

En lo que sigue señalaré técnicas y ejercicios concretos. Algunas cuestiones, como la ortografía o la gramática, sobre las que contamos con numerosos métodos de trabajo, quedan fuera; me centraré ahora en aquellos aspectos importantes para el proceso compositivo.

En parte se sigue el modelo de Cassany (2005: 74-77): manipular oraciones (enriquecerlas o simplificarlas), trabajar con párrafos (ejercicios de puntuación, introducir marcadores o añadir una frase a un párrafo), construir puzzles textuales (para estructura o marcadores), ejercicios de huecos (vocabulario), dictados (telegráfico o de contrarios), consignas (en el texto deben aparecer determinadas palabras, textos que empiecen o terminen con una frase preestablecida), transferencia de datos (escribir a partir de un gráfico, de una fotografía; por ejemplo: el primero para la argumentación, el segundo para la descripción).

También se indican aquí ejercicios para desarrollar el proceso compositivo. Concretamente para ejercicios sobre tipos de texto: exposición, argumentación (v. Atienza, 2001: 18-22, 23-30), sobre estilo: referentes, ambigüedad, agilización del texto (v. Martín García, 2001: 36-49), despersonalización, plural mayestático (López Ferraro, 2001: 59-64),

[9] Estos son de relevancia pues «guían a la audiencia en la lectura y comprensión de un texto» (Gallardo, 2005: 25).

[10] Al alumno se le debe hacer consciente de aspectos de estilo en el código escrito: soluciones formales en la morfología (participios latinos), estructuras complejas en la sintaxis, alta frecuencia de vocablos con significados específicos en el léxico (cf. Cassany, 1997a: 38-39) y aspectos de estilo del código oral que se deben evitar (comodines, muletillas).

[11] Dentro de los párrafos se pueden ver la función externa (el párrafo en el texto) y función interna (el párrafo como forma independiente. Remitimos al experimento realizado por Cassany (2007: 83) sobre la disposición de párrafos.

[12] Esta permite la interpretación; en el código escrito el lenguaje no es negociable pues no hay una interacción que permita al escritor conocer la reacción en el lector (Cassany, 1997a: 37). Esto hace del registro escrito una forma de comunicación en el que la expresión y el significado adquieren una gran importancia por su estaticidad.

expresión crítica, precisión (v. Vázquez, 2001: 67-84), carácter directo y prudencia (v. Martínez, 2001: 85-87), sobre estructura: redacción del estado de la cuestión, introducción directa e indirecta de citas (v. Vázquez, 2001: 67-79), sobre conectores (v. Fernández, 2001: 97-130, El Ventilador, 200: 56-67).

Evaluación: esta se realiza a través de pruebas directas. Además de evaluar los textos redactados a lo largo del semestre, se realiza un examen final[13]. En él se les da a los alumnos un texto o imagen base. Si el texto es argumentativo, se elige preferiblemente un tema conocido sobre el que ya puedan tener una opinión (no nos interesa en este caso motivar la reflexión del alumno, sino que sepa estructurar y reflejar una opinión) y se le pide que señale sobre ese mismo texto las características del estilo que ha utilizado. Le indicaremos también qué tipo de estilo queremos que desarrolle. Además, se le pide que emplee los marcadores (o cualquier otro aspecto tratado en clase) y analice el uso que de ellos hace (Fig. 8).

3. El Taller de escritura como asignatura

Contenido: en el *Taller de escritura* el concepto consiste en enseñar a escribir durante el proceso compositivo (enfoque del proceso) y a partir de la corrección. Se trabaja únicamente con textos académicos que los alumnos tienen que presentar en español en otras asignaturas. Estos pueden versar sobre lingüística, teoría e interpretación de la literatura, o estudios culturales. El alumno maneja normalmente de forma simultánea y más bien intuitiva (en gran parte debido a la influencia de la redacción de textos académicos ya en la lengua materna) los estilos exposición, descripción, narración y argumentación.

[13] La tipología de evaluación propuesta sería similar a la denominada por Cassany Portafolio (2005: 83). Esto es una evaluación continua en la que cada texto redactado recibe un valor en el proceso y, por tanto, en el resultado final.

Metodología y secuenciación: Debido a la magnitud de la corrección que se debe llevar a cabo, esta asignatura se divide en dos horas docentes. Una de ellas está dedicada al pleno de la clase, la otra, individual, está dedicada a aquellos alumnos que han presentado un texto la semana corriente. Estos textos tienen una extensión que oscila entre las 10 y las 30 páginas, lo cual explica la necesidad de esta división horaria por motivos metodológicos. El desarrollo tiene lugar como sigue: el alumno envía su texto por *mail*. En un breve espacio de tiempo, el alumno y el resto de compañeros reciben un esbozo revisado en el que los alumnos ven el texto con marcas en dos colores (azul y rojo). El color azul se refiere a modificaciones realizadas por el docente y cuyo dominio escapa al conocimiento del alumno. El color rojo señala la existencia de algún error sin indicar de qué tipo, por ejemplo en caso de ser gramatical, y señala dificultades, por ejemplo, estructurales o de entendimiento (cf. Cassany, 2005: 84, 5º y 6º consejo). El autor se corrige a sí mismo y vuelve a mandar el texto o lo lleva revisado a la siguiente sesión plenaria y el resto de alumnos puede reflexionar sobre propuestas de mejora que recibirán atención en esa misma sesión plenaria. Mediante la corrección en el pleno de la clase[14] se puede hacer hincapié en aquellos aspectos que requieren una explicación, abarcando estos desde las cuestiones más sencillas, hasta las más complejas[15].

Teniendo en cuenta la gran dedicación al texto, queda poco tiempo para profundizar en otras cuestiones. Aún así, prioritarias y de tratamiento

[14] Somos de la opinión de que esta puede fomentar la retroalimentación necesaria para el aprendizaje (cf. Gallardo 2005: 27).

[15] Este tipo de corrección, especialmente exigente en cuanto a tiempo y esfuerzo por parte de alumno y profesor, es especialmente efectiva. En ella «no se trata de evaluar la competencia del sujeto según estándares preestablecidos [...], sino de que el aprendiz incremente sus conocimientos y habilidades (evaluación formativa): que cometa cada vez menos errores, que tome conciencia de sus limitaciones y encuentre los procedimientos necesarios para superarlas, que poco a poco vaya *autorregulando* su proceso de escritura y sus conocimientos del idioma, que sea más autónomo y eficaz con el uso escrito. En esta concepción, *corregir* es *revisar* y forma parte del proceso de composición; aprender a corregir es uno de los componentes de aprender a escribir; el docente no debe trabajar tanto con el escrito como con su autor, no debe tanto dar las soluciones de los errores como mostrar al aprendiz los caminos para conseguirlas por su cuenta» (Cassany, 2005: 85).

obligado, dado que la estructura de los trabajos presentados se asemeja a la del artículo científico, serían las abreviaturas, las citas de fuentes y la redacción de la bibliografía en español. Previa explicación se realizarían ejercicios. Estos pueden ser ejercicios al efecto (Vázquez 2001: 79, ej. 4 y 8) o capítulos bibliográficos o citas de otros alumnos que presentan errores.

El *Taller* conlleva un exhaustivo análisis de estructura, gramática, léxico y estilo (Fig. 9, 10)[16]. Permite ahondar en la retórica contrastiva[17] (por ejemplo el uso de la impersonalidad en español en los textos académicos), en interferencias del alemán al español, y permite revisar conceptos que los alumnos han pasado por alto debido a múltiples causas, desde dejadez, pasando por fosilización de hábitos lingüísticos mal aprendidos, hasta desconocimiento de cuestiones sintácticas, léxicas, estructurales, etc.

Evaluación: Dado que en la Universidad de Tubinga esta asignatura no era curricular, no se planteó un método de evaluación. No obstante, el rendimiento óptimo del alumno pasa por la supervisión de una evaluación continua. Es importante que el alumno le dedique el mayor esfuerzo posible a cada actividad que realiza y no solo a una actividad final.

[16] El *Taller*, que se ofreció en el primer y el segundo ciclo, presentó interesantes resultados respecto a adquisición de la lengua. Mientras que en el primer ciclo los errores detectados eran fundamentalmente gramaticales, léxicos y estructurales, en el segundo ciclo estos errores prácticamente desaparecían (a excepción de determinados aspectos gramaticales de especial dificultad para germanoparlantes, como la pasiva refleja) y se multiplicaban los problemas de estilo.

[17] En materia de estructura la retórica contrastiva es de ayuda; en materia de léxico, sin embargo, puede ser perjudicial. Las mayores diferencias entre la retórica española y la alemana reside en que en los textos españoles hay una mayor despersonalización y una menor expresión de oposición, que se suele poner de manifiesto mediante la mera omisión de críticas negativas (Vázquez 2001:13-14); en este sentido, aunque es verdad que el estilo científico español está experimentando un cambio, sí es aconsejable que el alumnado conozca las estrategias de expresión u ocultación de la identidad, de forma que pueda utilizarlas conscientemente (Gallardo, 2005: 23).

4. Conclusiones

La redacción en Español académico por parte del alumnado requiere de un marco que lo fomente. Este debe otorgar a la destreza de la escritura la importancia que esta tiene, no solo como herramienta lingüística, sino también como formato en el que el alumno fomenta su capacidad de estructuración y comunicación.

En la comunicación hemos querido proponer dos asignaturas cuyo objetivo es potenciar esta destreza. Las dos asignaturas propuestas (*Producción escrita* y *Taller de escritura*) son complementarias y se diferencian en contenidos y metodología. Ambas se proponen como meta desarrollar la capacidad del alumno en el español escrito, si bien parten de planteamientos diferentes.

La Producción escrita hace consciente al alumno de las características del código escrito en general, y de los 4 estilos propios de los textos académicos en particular. El aprendizaje de estos estilos que se intercalan en los trabajos académicos que el alumno ha de presentar, garantizan, junto con el conocimiento de la estructuración (gracias al tratamiento de aspectos como coherencia, cohesión, disposición en el espacio) el éxito en la elaboración de un texto en Español académico. Para optimizar esta tarea docente se deben combinar diferentes enfoques didácticos y técnicas, algunas de las cuales han sido presentadas aquí.

Se propone plantear el aprendizaje del Español académico por medio de análisis de modelos, realización de ejercicios y producción por parte del alumno, bien dirigida, bien asesorada.

El éxito de la interiorización del Español académico se atestigua mediante los exámenes reales presentados aquí.

El Taller de escritura, donde convergen la dificultad de escribir en Español académico junto con la de tratar temas abstractos, la necesidad del conocimiento del Español académico y los aspectos generales de estructuración es aún mayor, razones por las cuales se recomienda haber

cursado previamente la Producción. En este Taller, que propone un asesoramiento continuo y dinámico en el proceso compositivo, se intentan paliar las deficiencias de una forma constructiva y autónoma. En él, el profesor actúa como indicador del camino.

Dado que el trabajo académico desarrollado por el alumno asemeja en su estructura a un artículo de investigación, se profundiza en aspectos de este tipo de escrito. Dada la complejidad del aprendizaje del proceso compositivo, es importante que todas las actividades realizadas (pensadas con finalidades diferentes) sean supervisadas y evaluadas. De esta manera, el profesor podrá asegurar la dedicación y asimilación óptimas y el alumno verá el proceso como un *continuum* en el que todo lo aprendido se relaciona y reactiva. Mediante la *Producción escrita* y el *Taller de escritura* formamos una conciencia crítica ante el proceso de la escritura. Y al hacer esto formamos un alumno que no se conformará con escribir sin aplicar aquello que ha aprendido.

Bibliografía

ATIENZA, Encarnación (2001): «La organización del texto», *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen, pp. 11-22.

ATIENZA, Encarnación (2001): «La organización del texto», *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Actividades para la escritura académica.* Madrid: Edinumen, pp. 23-32.

CASSANY, Daniel (1993): *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

CASSANY, Daniel (1997a): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.

CASSANY, Daniel (1997b): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, Daniel (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.

CASSANY, Daniel (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco.

BRUCK, Carlina/ María, OBLIGADO (2005): «El taller de escritura académica», *Español con fines académicos*. Madrid: Edinumen, pp. 135-152.

CHAMORRO GUERRERO, M. Dolores/Gracia LOZANO LÓPEZ: (2006): *El Ventilador.* Barcelona: difusión.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001): «Relaciones retóricas y conectores», *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen, pp. 97- 130.

GALLARDO, Susana (2005): «La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos», *Español con fines académicos*. Madrid: Edinumen, pp. 13-28.

HERNÁNDEZ, Guillermo / Clara, RELLÁN (1998): *Aprendo a escribir 3. Actividades de escritura para trabajar la redacción de textos*. SGEL.

LÓPEZ FERRARO, Carmen (2001): «Personas del discurso y despersonalización», *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Actividades para la escritura académica.* Madrid: Edinumen, pp. 57- 66.

MARTÍN GARCÍA, Josefa (2001): «La coherencia temática», *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Actividades para la escritura académica.* Madrid: Edinumen, pp. 33- 56.

PADILLA DE ZERDÁN, Constanza (2005): «Exposición, explicación y argumentación en el discurso académico escrito en español», *Español con fines académicos.* Madrid: Edinumen, pp. 113-134.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (2006) (coord.): *Saber escribir*. Madrid: Aguilar.

VÁZQUEZ, Graciela (2001a) (coord.): *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Guía didáctica del discurso académico, El discurso académico oral y Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.

VÁZQUEZ, Graciela (2001b): «El estado de la cuestión, las notas y las citas», *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Actividades para la escritura académica.* Madrid: Edinumen, pp. 67- 84.

VÁZQUEZ, Graciela (2005) (coord.): *Español con fines académicos*. Madrid: Edinumen. <http://www.edu.xunta.es/contidos/premios /p2003/b/archaron9/COMUNICACION/expositivos.htm> <http://www.uni-stuttgart.de/lingrom/stein/romanist.html>

ANEXO

Figura 1

Para un enfoque deductivo el alumno pueden analizar los elementos narrativos en este fragmento de *La busca*, de Pío Baroja: tiempos pasados (pretérito perfecto/indefinido/presente histórico), palabras individualizadas, oraciones enunciativas simples y compuestas, ordenación de los elementos en el tiempo) (cf. Sánchez Lobato 2006: 351): «*Avanzaron* los dos rivales hasta el centro de la *taberna*, *lanzándose* furiosas miradas. El interés y el espanto *sobrecogió* a los *espectadores*. El primero que atacó fue el Valencia, se *inclinó* hacia adelante, como si quisiera saber dónde le heriría al contrario, se *agachó*, *apuntó* a la ingle y *se lanzó* sobre Leandro; pero *viendo* que éste le esperaba sin retroceder, tranquilo, *dio* un rápido salto hacia atrás. Luego *volvió* a los mismos ataques en falso, intentando sorprender al *adversario* con sus *fintas*, amagando al *vientre* y tratando de herirle en la *cara*; pero ante el brazo inmóvil de Leandro, que parecía querer ahorrar movimiento hasta tener el golpe seguro, el matón *se desconcertó* y *retrocedió*. *Entonces avanzó* Leandro». Es especialmente útil si se contrasta con un texto descriptivo.

Figura 2

Explicación de tipos de definición (etimológica, por sinonimia, por género y especie, descriptiva). Explicación de principales reglas: lo definido no ha de entrar en la definición, ha de ser breve y clara, ha de abarcar todas las notas

esenciales del objeto o concepto definido, no debe formularse en términos negativos, no debe estar sustentada en ejemplos. Explique: ¿Son las siguientes definiciones válidas? *El metro es una unidad de medida de longitud, La oración gramatical es cuando se pone un punto al final de la misma, Dormitorio es donde usted duerme, Un perro es un animal doméstico que ladra, El nombre es una palabra para nombrar los seres, como árboles, flores, ciudades, personas…, Un hombre alto es aquel que no es bajo.* Defina *oligarquía, ornitorrinco*. (Hernández/Rellán, 1998: 52-53)

Figura 3

La exposición se presenta como un conjunto de ideas encadenadas sin ánimo de defender o demostrar. En ella se puede presentar, definir conceptos, clasificar, explicar, ejemplificar, relacionar, contrastar y concluir. Algunas características propias son, por ejemplo, la claridad (por medio de explicaciones, ejemplos, esquemas), la exactitud en datos, uso del presente de indicativo con valor atemporal (cf. Sánchez Lobato, 2006: 367- 376).

(A) *Pero* ¿qué es la *evolución*? *La evolución consiste en una secuencia de cambios que se van acumulando y que posibilitan que unas especies se modifiquen poco a poco, originando otras nuevas. (Definición)*	(B) *Fue en 1809 (exactitud)* cuando surgió la *primera* teoría evolucionista: la teoría de *Lamarck*. Se basaba en el uso y desuso de los órganos. Suponía, por ejemplo, que un animal que comiera hojas de los árboles debería esforzarse cada vez más, a medida que agotara las hojas de la parte baja del árbol. Este esfuerzo supondría un pequeño alargamiento de su cuello. *Si este alargamiento se heredara*, las sucesivas generaciones tendrían un cuello larguísimo. Con esto, a partir de unos antiguos animales de cuello corto, podría haber surgido una especie nueva: la jirafa.	(C) *Según esta teoría*, no todos los *gametos* conseguirán formar cigotos que se desarrollen hasta adultos, y muchos adultos no dejarán descendencia. Debe existir una "lucha por la existencia". *Por otro lado, (orden, claridad)* como ya sabes, todos los individuos de una especie no son iguales. En la lucha por la existencia estarán favorecidos aquellos individuos cuyas características les permitan desenvolverse mejor en el medio ambiente en que viven. Serán estos individuos los que mejor sobrevivirán y, por tanto, los que dejarán mayor número de descendientes.
(D) Las observaciones de *Lamarck* eran correctas, pero su teoría tenía un error importante: las características adquiridas *no son heredables. Para ser heredables, los caracteres deben estar presentes en la información que se transmite a los descendientes. Esa información se encuentra, como ya sabes, en los cromosomas de los gametos; es decir, sólo se heredarán aquellas modificaciones que se produzcan en dichos cromosomas. (Explicación)*	(E) *Como ves*, es necesario que existan variantes diferentes para que actúe la selección. Lo que esta teoría no explicaba era cómo aparecía la variación entre distintos individuos y por qué no todos los individuos eran iguales.	(F) *Hace unos tres mil millones de años apareció la vida sobre la tierra. Las primeras formas de vida eran extremadamente sencillas. Poco a poco estos organismos primitivos fueron evolucionando y originando nuevas especies. Presentación*
(G) *Así*, para Darwin y Walace, *el medio elimina o favorece (presente indicativo con valor atemporal)* una variante concreta. Se van acumulando paulatinamente las variaciones más favorables; se realiza, por tanto, una selección natural, y se puede llegar a originar una nueva especie.	(H) *Posteriormente*, Darwin y Walace realizaron por separado sus estudios; llegaron a las mismas conclusiones y expusieron su teoría de manera conjunta*: la teoría de la selección natural.*	(I) *Hasta los siglos XVIII y XIX (orden cronológico, claridad)* predominaba la creencia de que todas las especies surgieron en un momento a partir de materiales inertes. Se aceptaba que se mantenían indefinidamente inmutables, sin modificar sus características.

Texto modificado de <http://www.edu.xunta.es/contidos/premios/p2003/b/archaron9/COMUNICACION/expositivos.htm>)

Figura 4

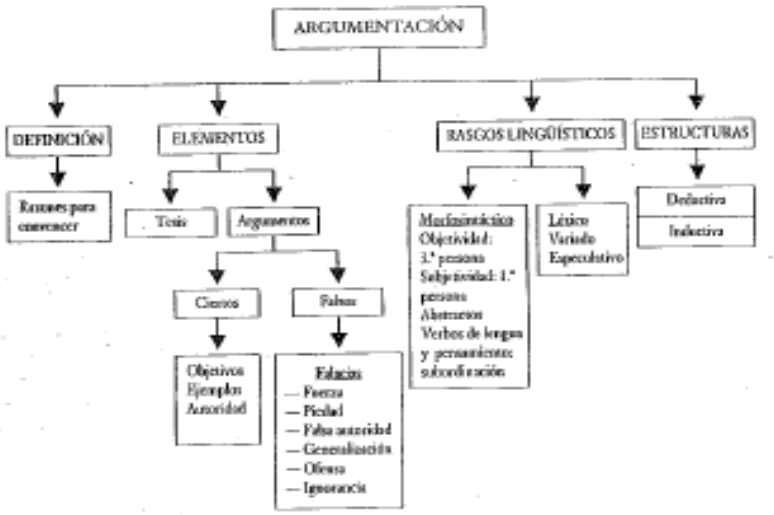
<http://www.edu.xunta.es/contidos/premios/p2003/b/archaron9/COMUNICACION/expositivos.htm>

Construya un texto expositivo con la siguiente información:

Más de un millón de gallegos consume algún tipo de droga./ La consumen con frecuencia./ La droga más común es el tabaco. / Hay 600.000 fumadores habituales./Estos datos los facilitó el Colegio de Médicos de Pontevedra./ Los datos están tomados de un estudio sobre drogodependencias.

Figura 5

En la argumentación tenemos a nuestra disposición, entre otras, las siguientes técnicas: contraste de ideas, analogías, ejemplos y comparaciones (Sánchez Lobato 2006: 386). Además se debe poder defender todo lo que se dice, no debe haber contradicciones, se debe evitar la ambigüedad (cf. Padilla de Zerdán 2005: 122). Sobre tipos de argumento, el nicho, el papel de la metodología y cómo plantear resultados, discusión, conclusiones (Padilla de Zerdán 2005: 113-134).



(Sánchez Lobato 2006:379)

Figura 6

Redacte un texto argumentativo a partir de esta imagen: ¿Qué le sugiere la imagen?, ¿qué cree que quiere decir el autor?, ¿Le parece actual el tema? Justifique su respuesta.



Figura 7

Después de desarrollar este esquema con explicaciones y ejemplos

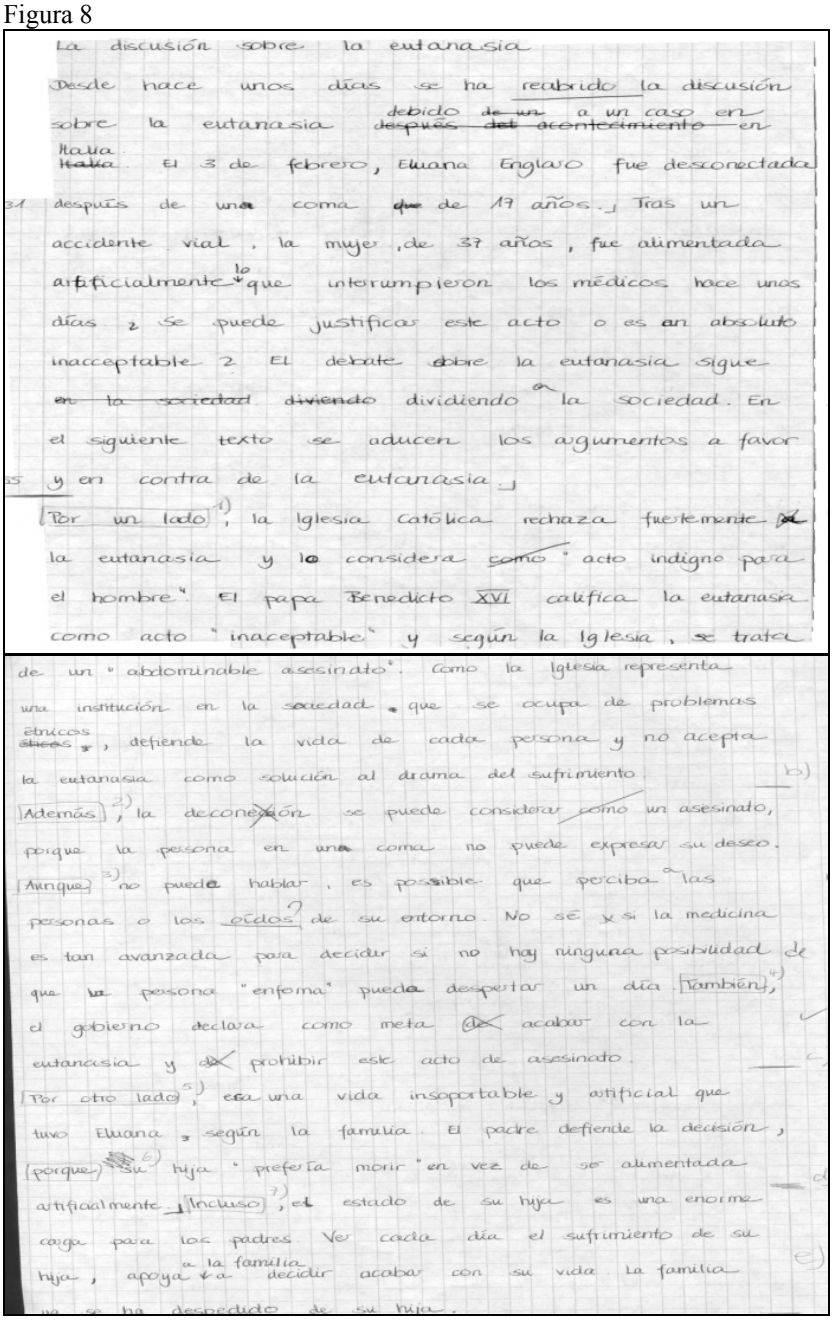
Falacias que apelan a los sentimientos o afectos	Falacias que proceden de la vaguedad o ambigüedad del lenguaje	Falacias sustentadas en un razonamiento falso
• apelación al hombre • apelación a la autoridad • apelación a los sentimientos del destinatario	• equívoco • ambigüedad	• la falsa relación causa-efecto • aplicar una regla general a un caso particular • generalización apresurada • la pregunta compleja • apelación a la ignorancia del interlocutor • argumento de círculo vicioso

se procede a pedir al alumno el análisis de las siguientes oraciones: ¿Se trata de falacias? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?

Tú no conoces el problema de los inmigrantes porque eres blanco y vives en un país rico; No debes comprar una moto a tu hijo; los jóvenes motorizados sufren muchos accidentes/Todo se puede conseguir en la vida con la suficiente astucia, pues como dijo Arquímedes, dadme una palanca… etc…

(Hernández/Rellán, 1998: 82- 84)

Figura 8



La discusión sobre la eutanasia

Desde hace unos días se ha reabrido la discusión sobre la eutanasia debido a un caso en Italia. El 3 de febrero, Eluana Englaro fue desconectada después de una coma de 17 años. Tras un accidente vial, la mujer, de 37 años, fue alimentada artificialmente que interrumpieron los médicos hace unos días ¿Se puede justificar este acto o es un absoluto inaceptable? El debate sobre la eutanasia sigue dividiendo la sociedad. En el siguiente texto se aducen los argumentos a favor y en contra de la eutanasia.

Por un lado, la Iglesia católica rechaza fuertemente la eutanasia y la considera como acto indigno para el hombre. El papa Benedicto XVI califica la eutanasia como acto "inaceptable" y según la Iglesia, se trata de un "abdominable asesinato". Como la Iglesia representa una institución en la sociedad que se ocupa de problemas étnicos, defiende la vida de cada persona y no acepta la eutanasia como solución al drama del sufrimiento.

Además, la desconexión se puede considerar como un asesinato, porque la persona en una coma no puede expresar su deseo. Aunque no puede hablar, es posible que perciba las personas o los ecos? de su entorno. No sé si la medicina es tan avanzada para decidir si no hay ninguna posibilidad de que la persona "enferma" pueda despertar un día. También, el gobierno declara como meta acabar con la eutanasia y prohibir este acto de asesinato.

Por otro lado, era una vida insoportable y artificial que tuvo Eluana, según la familia. El padre defiende la decisión, porque su hija "prefería morir" en vez de ser alimentada artificialmente. Incluso, el estado de su hija es una enorme carga para los padres. Ver cada día el sufrimiento de su hija, apoya a la familia a decidir acabar con su vida. La familia se ha despedido de su hija.

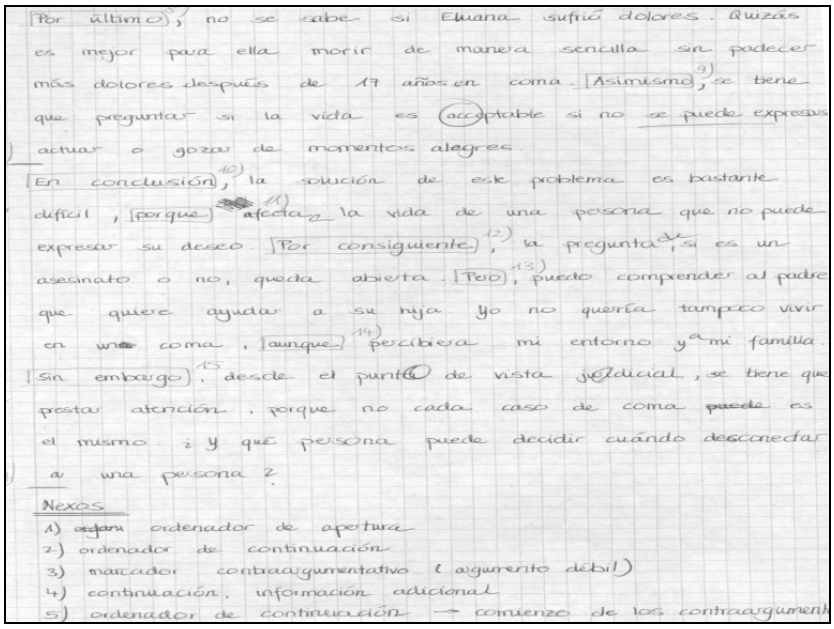

Por último, no se sabe si Eliana sufrió dolores. Quizás es mejor para ella morir de manera sencilla sin padecer más dolores después de 17 años en coma. Asimismo, se tiene que preguntar si la vida es aceptable si no se puede expresar actuar o gozar de momentos alegres.
En conclusión, la solución de este problema es bastante difícil, porque afecta la vida de una persona que no puede expresar su deseo. Por consiguiente, la pregunta si es un asesinato o no, queda abierta. Pero, puedo comprender al padre que quiere ayudar a su hija. Yo no quería tampoco vivir en una coma, aunque percibiera mi entorno y mi familia. Sin embargo, desde el punto de vista judicial, se tiene que prestar atención, porque no cada caso de coma es el mismo. ¿Y qué persona puede decidir cuándo desconectar a una persona?.
Nexos
1) ordenador de apertura
2) ordenador de continuación
3) marcador contraargumentativo (argumento débil)
4) continuación, información adicional
5) ordenador de continuación → comienzo de los contraargumento

Figura 9
Análisis de un pasaje de *El médico de su honra* de Pedro Calderón de la Barca.

La escena elegida es *muy* esencial *para (G)* toda la obra ya que *decide (L)* eficazmente sobre el desarrollo posterior. El fragmento *consiste de (G)* monólogos de los dos protagonistas *Don Gutierre y su esposa Doña Mencía (Pu) en cuales* una vez más la incapacidad de hablar lleva a malinterpretaciones por parte de Don Gutierre *las que*, en este caso, resultan fatales para Mencía. *(Presentación)*

Don Gutierre *entra* la casa *viendo* a Mencía escribir una carta. *Sospecha* nada bueno ya que el secreteo de sus criados lo ha *puesto* muy desconfiado. *(Pa)*

Le quita la carta y *después* haber *desmayado* ella, él lee lo que está escrito en la carta. *Es para Enrique (R)* a quien el rey ha exiliado y *a* quien Gutierre sospecha de tener una relación amorosa con su esposa. *El hecho que* Mencía pida (en la carta) a Enrique «que no se ausente» sirve como *la* última prueba de su adulterio. Gutierre parece muy agitado y revuelto, tiene que calmarse (*deténte, voz*) *(Ci, ejemplificación)*. Sin embargo, su decisión ya está *hecha*:

la única cura que existe para recuperar su honra es matar a Mencía, la mujer que *(E)* ha querido *más (S)* en su vida.
Por (E) su desmayo, Mencía no puede justificarse. Vuelve en sí sólo *después* haber salido Gutierre. Al principio no se da cuenta de que Gutierre ya no está en el cuarto *y intenta a* convencerlo de su inocencia. Parece muy perturbada y *deseperada* (frecuente *empleo de interrogaciones y exclamaciones*) *(N, argumentación – ejemplificación – referencia a fuente).* Toma conciencia de que sus sentimientos por Don Enrique le podrían costar la vida. Ella *prevee* su propio destino (*v. 2488/89*) *(F, ab. - exactitud)* pero espera que *puede* evitarlo rompiendo la carta *(Narración + exposición + argumentación)*[18].
Figura 10
Metalenguaje y publicidad- ejemplo de texto argumentativo. Se trata de un análisis del tratamiento de la lengua en la publicidad. La alumna quiere presentar y justificar la influencia del lenguaje en el espectador, el uso consciente que el anunciante hace de él y la finalidad que esto persigue.

Para hacer resaltar *de cuales funcionas (G)* se hace (*impersonalidad*) uso la publicidad es útil *especificar (L) las* funciones *(C)* del lenguaje según Jakobson (*argumento objetivo, cita de autoridad*): De estas funciones la publicidad cumple:

- la f. emotiva: cada anuncio expresa el interés de la firma anunciante
- *la f. fática: (ej: El que sabe SABA) (Es, A)*
- *la f. poética: (ej: Para él es una piel radiante) (Es, A) Clasificación*

Eso es debido al *hecho que* la misión primordial de la publicidad es llamar la atención del espectador. *(Presentación - exposición)*

[18] Leyenda para Fig 9 y 10: G (gramática), L (léxico), Pu (puntuación), Pa (párrafo), R (referente), Ci (cita), S (sintaxis), E (estilo), N (nota), F (fuente), A (ambigüedad), M (marcadores), C (coherencia), Es (estructura), O (ortografía), Si (signos), Ac (acentuación), Ab (abreviatura).

Además (M) se juega con anglicismos *(léxico especializado)*. Un *ejempla* es el uso del *sufijo (O) –ing (Si)* con palabras castellanas: ej: *vueling* de «Vueling Airlines». Tales mezclas de *Español y Ingles (O, Ac)* son *común* en la lengua coloquial entre jóvenes *desde* aproximadamente 20 años porque parecen más *moderna* (ej: *desayuning*).

Los coches de Alemania *tienen una buena fama que sean coches de buena calidad (C, Pa, E).* No importa si la gente hispanohablante que *lea* esta frase *lo (R)* entiende *sino (M)* mucha gente identificará el producto como alemán. Una frase *alemán hace alusion (Ac) a la calidad de la coche alemán.*

Además (M) hay varias *publicidades (L)* alemanas que tienen un eslogan inglés al final porque parece que se vende mejor *(A).* Generalmente se puede decir que la publicidad *juego can la lenguaje: juega con (E)* pronombres, citas o *alusiónes* a otros medios de comunicación. *Argumentación*.